

A formação de professores de Matemática no Brasil: de temas possíveis e do tratamento da periodização na produção de um grupo de pesquisa¹⁶¹

*Maria Edneia Martins-Salandim, UNESP, edneia_martins@yahoo.com.br*¹⁶²

*Dea Nunes Fernandes, IFMA, deanf13@hotmail.com.*¹⁶³

*Antonio Vicente Marafioti Garnica, UNESP/Bauru, vgarnica@fc.unesp.br*¹⁶⁴

Resumo

Este texto tem como cenário as investigações sobre a história da formação de professores de Matemática no Brasil, produzidas por pesquisadores vinculados ao GHOEM, Grupo História Oral e Educação Matemática. O estudo dessas produções que consideram diferentes regiões brasileiras e suas realidades sócio-culturais e políticas permite ressaltar uma pluralidade de subtemas de discussão, dentre os quais, aqui, destacamos dois, julgados essenciais à crítica historiográfica e ao modo como investigações de caráter historiográfico, implementadas no campo da Educação Matemática, tem sido conduzidas: os “objetos” de estudo e o modo como tem sido tratada a questão da periodização.

Introdução

O espaço de trabalho e de formação dos professores no Brasil é complexo (Cf. Vicentini; Lugli, 2009), pois como parece ser natural às estruturas de organização da educação, o sistema escolar vai se estruturando em instituições, níveis e modalidades de ensino cada vez mais labirínticos e regulamentados para atender às demandas impostas pelo próprio sistema. A estrutura educacional brasileira, mesmo tendo passado por reformas ao longo do tempo, tem sido organizada por níveis de ensino (primário, médio, superior e complementar); por tipos de instituições (burocráticas, acadêmicas, formativas, de controle e supervisão, públicas ou privadas, etc); por modalidades específicas de formação básica (profissional, de jovens e adultos, infantil); por tipos de formação do profissional (inicial, emergencial e continuada); por legislações que se sobrepõem, ora criadas, ora adaptadas, muitas vezes alteradas após curto período de vigência etc. A formação do professor que atua nesse complexo e amplo sistema não se pauta – ao menos declaratoriamente – apenas nos conhecimentos a serem mobilizados para o exercício da docência, mas também em valores e atitudes tidos como adequados para ensinar. A necessidade de atender às demandas impostas neste (e para este) cenário muitas vezes caótico, num país de proporções continentais, com variações geográficas e culturais, implicou o surgimento de diversos modelos de formação docente, a constituição de sistemas diversos voltados a um mesmo fim (Cf. Vicentini; Lugli, 2009).

¹⁶¹ Agradecemos a colaboração do professor Fernando Guedes Cury na elaboração deste texto.

¹⁶² Professora substituta do Departamento de Matemática da UNESP/Bauru e da SEE/SP; Doutoranda do PGEM – UNESP/Rio Claro/SP. Brasil. edneia_martins@yahoo.com.br.

¹⁶³ Professora do Departamento de Matemática do IFMA, campus Monte Castelo - São Luís/MA; Doutoranda do PGEM – UNESP/Rio Claro/SP. Brasil. deanf13@hotmail.com.

¹⁶⁴ Professor do Departamento de Matemática da UNESP/Bauru e dos Programas de Pós-Graduação, ambos da UNESP, em Educação Matemática em Rio Claro e em Educação para a Ciência em Bauru. Brasil. vgarnica@fc.unesp.br.

Neste sentido, Saviani (2005) aponta para o grande espaço que há, no Brasil, para pesquisas de história comparada da educação em seu próprio interior, mobilizando estudos em e sobre diferentes regiões, possibilitando estabelecer alguma configuração aos elementos desse conjunto diverso e múltiplo em perspectivas e tipos. Argumenta que a tarefa da produção de uma história da escola pública no Brasil se reveste de especificidade própria, marcada pelas dimensões do país e pela diversidade de tempos, espaços e ritmos com que se manifestou o processo de implantação das escolas públicas nas diferentes regiões, estados e municípios. Destaca ainda que para dar conta do “brasileiro” dessa escola pública faz-se necessário, por meio da investigação, tematizar o movimento concreto do objeto analisado, o que implica examinar as múltiplas determinações que se expressam em ritmos e modalidades diversas. O autor entende que essa não se trata de uma tarefa que demandaria esforços de apenas um pesquisador ou mesmo de um grupo de pesquisa, mas de vários grupos coordenados nacionalmente.

No campo da Educação Matemática um passo nesta direção está sendo dado com a iniciativa do grupo de pesquisa “Grupo História Oral e Educação Matemática” – GHOEM¹⁶⁵. Dentre seus projetos está aquele cujo objetivo é mapear a formação de professores de Matemática no Brasil. A ideia é constituir uma versão que – optando pela descentralização, ressaltando a multiplicidade de pontos de vista de atores sociais específicos, parametrizando-se pelo método da História Oral – permita compreender estas formações em distintos tempos e espaços, visando a contribuir, numa perspectiva histórica, para um exame das políticas públicas do campo da Educação, particularmente da Educação Matemática, posto que a História, como já afirmou Miguel¹⁶⁶, é uma prática social interpretativa e problematizadora, e não deveria ser propriamente vista como uma ciência do passado, mas como aquela que procuraria estabelecer um diálogo do presente com o passado, no qual o presente tomaria e conservaria a iniciativa. O mapeamento proposto pelo GHOEM exige trânsito por diferentes contextos, estudando tanto a constituição de instituições formadoras e sua dispersão geográfica quanto diferenciações, por exemplo, entre o meio rural e o urbano, pequenas cidades e grandes centros e as distintas modalidades e estratégias de formação (cursos técnicos, escolas de primeiras letras etc) (Cf. Garnica, 2010).

Trata-se de um projeto de amplo espectro, que demanda tempo e esforços para abordar uma diversidade de temas, ainda que no Brasil possamos falar de um sistema nacional de educação a partir de meados do século XX¹⁶⁷ e que primeiros cursos de formação específica em Matemática não tenham ainda 80 anos. O projeto do GHOEM, consciente do contexto que permite o surgimento de sua questão da pesquisa, não tem previsão de encerramento. Os subprojetos vinculados a este mapeamento procuram tecer narrativas sobre a formação e

¹⁶⁵ Grupo de pesquisa que reúne pesquisadores de várias instituições brasileiras. www.ghoem.com.

¹⁶⁶ Trata-se de texto não publicado, elaborado para exame de qualificação de um dos membros do GHOEM. Atendendo à solicitação do Grupo, o autor permitiu o uso desse seu texto.

¹⁶⁷ Segundo Saviani et alii (2006), pode-se conceber os Grupos Escolares, instituições emblemáticas criadas ao final do século XIX, como um germe precursor de um sistema nacional de ensino que só viria a se consolidar, de modo mais definitivo, no Brasil, em meados da década de 1950.

atuação de professores de Matemática em regiões distintas, de diversos matizes sócio-político-culturais. Já foram realizadas pesquisas sobre os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Maranhão, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Paraíba; sobre escolas urbanas, rurais, técnicas, de nível fundamental; antigas escolas de primeiras letras etc.

Os primeiros cursos de licenciatura foram criados no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, na década de 1930, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária (Cf. Pereira, 2000). Em 1934 é instalado o primeiro curso de graduação em Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, FFCL, da Universidade de São Paulo, para formar profissionais e professores de Matemática, formação anteriormente feita nos cursos de Engenharia (Cf. Silva, 1996) e, no nível Secundário nos cursos Normal (ou Magistério) e Científico. No Estado de São Paulo é somente a partir de 1960 que a instalação de cursos de graduação em Matemática inicia mais visivelmente uma interiorização, iniciando uma movimentação que transcende suas terras e se insinua por todo o país, em ritmos e tempos distintos. Como se deu essa proliferação? Como eram formados esses professores? Como eram preparados quando inexistentes, em suas regiões, instituições específicas para tal? Questões como estas têm sido recorrentes nas investigações desenvolvidas por pesquisadores do GHOEM sobre a história da formação de professores de Matemática no Brasil.

Um tema comum: a formação dos que ensinam matemática

A partir do estudo de trabalhos¹⁶⁸ que, se valendo da metodologia da História Oral¹⁶⁹, assumem como objetivo tratar esse tema – ou que, segundo nosso olhar, tratam da formação de professores de modo não apenas circunstancial –, apresentamos uma síntese dos esforços que constituem esse projeto de mapeamento. Dentre os trabalhos de Mestrado e Doutorado¹⁷⁰ defendidos no GHOEM, onze focam a formação de professores de Matemática e outros quatro doutorados vêm sendo desenvolvidos.

¹⁶⁸ Nos reportamos às dissertações e teses concluídas por pesquisadores vinculados ao GHOEM quando desenvolveram suas pesquisas.

¹⁶⁹ O GHOEM defende que optar por conduzir as pesquisas segundo os princípios da História Oral – o que é feito, por esse Grupo, no interior da Educação Matemática –, não se restringe a exercitar algumas regras para coleta e tratamento de entrevistas. Mais do que isso, significa optar por modos específicos de (a) fazer surgirem questões de pesquisa, (b) buscar por informações e registrar memórias – narrativas – que nos permitam tratar dessas questões; (c) cuidar desses registros de forma ética e trabalhá-los segundo procedimentos específicos, tornando-os públicos ao final desse processo; (d) analisar o arsenal de dados segundo perspectivas teóricas em sintonia com alguns princípios previamente estabelecidos; e (e) procurar criar formas narrativas alternativas às usualmente vigentes no meio acadêmico, constituindo os trabalhos produzidos nessa vertente mais como campos de experimentação que como arazoados de certezas. Há uma série de produções, entre artigos, dissertações, teses e livros, nas quais a metodologia, como pensada e efetivada pelo GHOEM, tem sido intensivamente discutida. As limitações impostas a esse texto não permitem que essas considerações sejam retomadas com profundidades. Mais detalhes podem ser vistos, por exemplo, em Garnica, Silva e Fernandes (2010), Garnica, Fernandes e Silva (2011) e Garnica (2008).

¹⁷⁰ Pesquisas concluídas até o final de 2010.

Dos temas das pesquisas e os contextos regionais

Para abordar, ainda que brevemente, os temas que cada estudo tem desenvolvido, registramos – principalmente para o leitor estrangeiro – aspectos do Brasil, composto por 26 estados e um Distrito Federal, Brasília. Sua extensa área (cerca de 8 milhões de quilômetros quadrados) comporta uma enorme e nítida diversificação econômica, social e cultural. Seus estados estão divididos em cinco regiões geográficas: o norte (Acre, Amapá, Amazonas, Tocantins, Pará, Rondônia e Roraima), o nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), o centro-oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Brasília), o sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) e o sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo GHOEM percebe-se maior direcionamento para as regiões sudeste e sul. Não se trata de afirmar que há uma prática de privilegiar uma região em detrimento de outra, mas por se tratar de um estudo ainda inicial (18 trabalhos concluídos e sete em desenvolvimento), as possibilidades oferecidas permitiram que o projeto abarcasse instituições e regiões mais acessíveis aos pesquisadores vinculados ao Grupo, considerando que os Programas pós-graduados nos quais essas pesquisas são desenvolvidas (ambos na UNESP, de Educação Matemática em Rio Claro e de Educação para a Ciência em Bauru) situam-se no Estado de São Paulo¹⁷¹. Embora a tais cursos se dirijam estudantes das mais diversas regiões do país, ambos atendem a uma significativa parcela de estudantes paulistas, situação que, já de início, sinaliza para o cenário da desigualdade de oportunidades existente entre o sudeste e as demais regiões.

Se por um lado o princípio do descentramento – que parametriza os estudos e pode ser analisado como decorrência deles – que rege este projeto do GHOEM revela a desigualdade quanto às condições de acesso a programas de Pós-Graduação, por outro lado tem implicado a necessidade de mobilizar pesquisadores e estudantes de diferentes regiões do país de modo a tornar possível uma configuração cada vez mais global da formação de professores. Essa necessidade ressalta uma das faces políticas deste projeto cuja intenção é criar condições de acesso à oportunidade:

Ou a igualdade de oportunidades traz consigo a igualdade de condições; ou então – o que é muito mais provável – a desigualdade de condições, a curto prazo, leva à desigualdade de oportunidades. (BERTAUX, 1979, p. 45).

Em relação região sudeste, Souza (1998) faz um estudo sobre Educação Matemática na região da Baixada Santista (litoral paulista). Baraldi (2003) ao estudar a formação de professores de matemática na região de Bauru (interior paulista), esboça um perfil desta região a partir de “retraços” de idas e vindas na vida de alguns professores. Silva (2004), a partir de entrevistas com professores

¹⁷¹ Apenas dois dos trabalhos aqui estudados foram desenvolvidos em outro Programa de Pós-graduação – o da UFPR, em Curitiba.

de Matemática da rede de ensino público em Rio Claro (interior paulista), discute a identidade cultural do professor de Matemática que surge da pertença à cultura escolar. Galetti (2004) constitui uma paisagem da Educação Matemática na região Nova Alta Paulista (extremo-oeste paulista, última região deste estado a ser “colonizada” pelo homem branco). Silva (2006) analisa o processo de constituição da identidade do Centro de Educação Matemática (CEM), um grupo que atuou, sobretudo, nos anos de 1984 a 1997, na grande São Paulo. Martins-Salandim (2007) traz para o âmbito acadêmico discussões referentes ao ensino agrícola oferecido em instituições instaladas em diversas regiões do interior paulista. Em seu doutorado Martins-Salandim vem estudando o processo de expansão dos cursos de Matemática pelo interior paulista na década de 1960.

Sobre a região sul, Seara (2005) reúne informações sobre as atividades e os membros do NEDEM – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino da Matemática –, um dos grupos responsáveis pela introdução do ideário da Matemática Moderna no país. Fillos (2008) estuda o movimento de formação e atuação dos professores em Irati (interior paranaense) e procura convergências e peculiaridades da sua pesquisa com as outras realizadas pelo GH OEM. Gaertner (2004) enfoca aspectos históricos da educação e da matemática escolar da região de Blumenau (interior de Santa Catarina), de colonização alemã, ressaltando as escolas alemãs no período “da nacionalização”, quando esforços para a degermanização foram implementados.

Na Região Centro-Oeste, Cury (2007) registra uma história da constituição dos primeiros programas de ensino superior voltados à formação de professores de Matemática em Goiás, instalados na capital, Goiânia. Atualmente, Cury vem desenvolvendo pesquisa, de doutorado, similar sobre o Estado do Tocantins, norte do país, o mais recente estado brasileiro, formado a partir da divisão do estado de Goiás.

Dois doutoramentos – em desenvolvimento – voltam-se à Região Nordeste: Déa Nunes Fernandes estuda a criação e institucionalização dos cursos formadores de professores de Matemática no Maranhão, e Marta Maria Macena investiga o cenário paraibano, focando especificamente, capital do Estado, João Pessoa.

Outras regiões e estados brasileiros já foram parcialmente contemplados em Rolkowski (2006), que buscou compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é, tomando como ponto de partida entrevistas com professores dos estados do Mato Grosso, São Paulo, Bahia e Paraná. Embora o aspecto geográfico não seja detalhadamente abordado por Rolkowski, as distintas perspectivas sócio-culturais de cada um de seus entrevistados desempenham papel fundamental numa análise que se parametriza pela Sociologia.

Dos períodos tematizados

De acordo com Saviani (2005) a periodização evoca um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que ela não é um dado

empírico, mas questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar as informações que lhe permitem explicar o fenômeno investigado. Para ele o fato da história ter se firmado como disciplina científica e acadêmica tendo como referência a divisão política do globo em Estados Nacionais fez com que soasse “natural” tomar como parâmetro dos estudos historiográficos não só os limites internos aos territórios das diferentes nações, mas também a temporalidade, que passa a ser fixada a partir das tramas políticas. A história da educação não fugiu a essa regra, sendo o que critério de periodização predominante tendeu a se guiar pelo parâmetro político caracterizando-se, pois, como um critério externo ao objeto estudado (são usuais estudos sobre a educação no período colonial, no Império e na República). Críticas a essa forma de periodizar levaram, num primeiro momento, ao critério da determinação econômica (os períodos “agrário exportador dependente”, “nacional desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações” e “internacionalização do mercado interno”) como marcos com base nos quais se deveria compreender a história da educação brasileira. Atualmente, parece estabelecida a opção por uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo (Cf. Saviani, 2005). Essa é uma tendência que se manifesta nos trabalhos vinculados ao projeto de mapeamento desenvolvido pelo GHOEM.

Neste projeto, a escolha do período relaciona-se aos aspectos inerentes ao processo educativo e é ditada prioritariamente pelo “objeto” de investigação: a criação de cursos de Matemática, a implementação de políticas educacionais, o funcionamento da CADES¹⁷², a atuação grupos de estudo e de pesquisa... Mas há outro aspecto determinante para a escolha do período: a opção pela metodologia de pesquisa. Valendo-se da metodologia da História Oral – que, quando mobilizada para estudos historiográficos, a julgar pela caracterização de alguns teóricos, inscreve-se numa perspectiva de História do Tempo Presente –, os autores optam por ter como ponto de partida os relatos orais de atores julgados significativos para compreender as experiências a serem investigadas. Percebe-se que a maioria das pesquisas aborda períodos curtos e relativamente recentes, de modo que possam ser encontrados colaboradores que dispararam e alimentam, com seus relatos, a trajetória de pesquisa.

Uma reflexão final

Os temas de pesquisa e as questões sobre a periodização em estudos de natureza historiográfica são os dois aspectos que, a partir dos trabalhos do GHOEM, selecionamos para apresentar neste texto. Dadas as limitações impostas a um texto como este, é impossível apresentarmos mais detalhes e mesmo detalhar mais os que optamos por registrar aqui. Com os professores entrevistados pelos pesquisadores do GHOEM coletamos as cento e doze entrevistas que tornaram possíveis os trabalhos que usamos como pano-de-fundo para este texto. Esses professores lecionaram em diversos níveis de ensino, organizaram e/ou ministraram cursos, escreveram textos e obras de referência, participaram da

¹⁷² Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, estratégia nacional de formação de professores para o ensino secundário, criada na década de 1950 (Cf. Baraldi, 2003).

criação de cursos, gerenciaram órgãos oficiais responsáveis por políticas públicas, vivenciaram diversas alterações na legislação. Suas narrativas trouxeram à tona embates políticos, subversões, estratégias e táticas relativas à formação de cada um e ao ensino de Matemática que essa formação viabilizou. O conjunto dos depoimentos disponíveis e dos estudos já realizados permite que algum significado seja atribuído ao processo de formação de professores de Matemática no Brasil. A continuidade do Projeto talvez permita um aprofundamento em alguns temas e a ampliação do escopo de investigação, com o surgimento de outros temas. Uma proposta dessa envergadura exige manter certos princípios teórico-metodológicos¹⁷³ que, constantemente avaliados, se mostrem como legítimos. Sistematizações parciais como esta, cuja síntese submetemos ao *I Congresso Iberoamericano de História da Educação Matemática*, são parte de um esforço de trabalhar com uma pluralidade de temas e perspectivas, um arsenal de dados que exige uma avaliação contínua, em larga escala, de modo a configurar um cenário sempre em formação, seja porque novos trabalhos passarão a integrar o Projeto, seja porque seu próprio tema – a formação de professores de Matemática num país de proporções continentais como o Brasil – é dinâmico e, portanto, fugidio em sua essência.

Referências Bibliográficas¹⁷⁴

- BARALDI, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro.
- BERTAUX, D. (1979). *Destinos Pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia política*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CURY, F. G. (2007). *Uma Narrativa sobre a Formação de professores de Matemática em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), IGCE, UNESP, Rio Claro.
- FILLOS, L. M. (2008). *A Educação Matemática em Iratí (PR): memórias e história*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba.
- GAERTNER, R. (2004). *A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neu Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - IGCE, UNESP, Rio Claro.
- GALETTI, I.P. (2004). *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - IGCE, UNESP, Rio Claro.
- GARNICA, A.V.M. (2008). *A Experiência do Labirinto: história oral e educação (matemática)*. São Paulo: UNESP.
- GARNICA, A.V.M. (2010). Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. In: Cunha, A.M. de O. (Ed.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (pp. 565-569). Belo Horizonte: Autêntica.
- GARNICA, A.V.M.; SILVA, H.da.; FERNANDES, D.N. (2010). História oral: pensando uma metodologia para a Educação Matemática. In: *ANALIS do Congresso Internacional de Educação Matemática*. Canoas: ULBRA.

¹⁷³ Dentre esses princípios inclui-se a opção por efetivar um diálogo com diversas fontes sem hierarquizá-las; a defesa de uma configuração coletiva de pesquisa e da inexistência de neutralidade científica; a necessidade de cuidados éticos; a opção por reavaliar as concepções de subjetividade, objetividade e (im)parcialidade, usualmente ligadas a um cânone clássico; a importância de exercitar narrativas historiográficas alternativas e plurais; etc.

¹⁷⁴ Outros relatórios de pesquisa realizados no GHOEM estão disponíveis em www.ghoem.com.

- GARNICA, A.V.M.; FERNANDES, D.N.; SILVA, H. da. (2011). Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regime de Historicidade e História Oral. *BOLEMA*. Rio Claro: UNESP, dez./2011. (no prelo).
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. A. (2005). *Escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. (2007). *Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e Marginalidade*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro.
- PEREIRA, E.D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Autêntica: Belo Horizonte.
- ROLKOUSKI, E. (2006). *Vida de professores de matemática – (im)possibilidades de leitura*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro.
- SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S. de.; SOUZA, R.F. de; VALDEMARIN, V.T. (2006). *O legado educacional do Século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- SEARA, H. F. (2005). *Nedem – Núcleo de Estudo e Difusão do Ensino de Matemática: sua contribuição para a Educação Matemática no Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – UFPR, Curitiba.
- SILVA, C.P. (1996). Sobre a História da Matemática no Brasil após o período colonial. *Revista da SBHC*: Campinas, SP. n. 16, pp. 21-40.
- SILVA, H. da. (2006). *Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro.
- SILVA, S. R. V. da. (2004). *Identidade cultural do professor de Matemática a partir de depoimentos (1950-2000)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro.
- SOUZA, G.L.D. (1998). *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da baixada santista no período de 1953 – 1980*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - IGCE, UNESP, Rio Claro.
- VICENTINI, P. P; LUGLI, R.G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez.